

ORIENTAMENTO IN BILICO TRA FORMAZIONE E LAVORO

GIUSEPPE ANNACONTINI
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Abstract: La funzione orientativa si connota per comportamenti di aiuto e collaborazione con l'obiettivo di esplicitare l'implicito delle opinioni e dei valori che orientano la personale predisposizione verso una determinata scelta. Oltre ai compiti di natura informativa della professionalità orientativa, dunque, ad essa si richiede di saper promuovere, attraverso un atto dialogico costruttivo di razionalità emergenti, specifiche abilità di *autoriflessione* (esplicitazione dell'implicito) e *riflessione* (scelta critica) sul portato culturale delle proprie esperienze e delle credenze maturate nel corso della vita, guardando al contempo alla progettazione esistenziale che si annuncia nella stessa richiesta consulenziale. L'orientamento segue il cambio dei paradigmi tanto scientifici che sociali e, di fatto, nella tensione tra obiettivi formativi e occupazionali, esso ha attraversato diverse fasi e rappresentazioni. Si tratta di trovare il modo di gestire livelli estremamente elevati di complessità rispetto ai quali è assolutamente indispensabile lavorare con soggettività proattive che siano aiutate a conoscere le proprie capacità, interessi, valori, saper identificare i punti di forza e le aree critiche, maturare una disponibilità al cambiamento per gestire l'incertezza. L'università e le competenze in esse insegnate delineano, oggi la migliore risposta alla richiesta di saperi la cui funzione sia anche orientativa.

Keywords: orientamento, processo, polisemicità, ricorsività.

1. Introduzione

Gli studi più recenti (fra gli altri Loiodice 2007, 2009; Dato 2009, 2014; Domenici 2009; Cunti 2008; Pombeni 2006; Cristofori, Serreri, Delli Poggi 2017; Savickas 2005, 2014; Savickas *et alii* 2010; Guichard 2006, 2007, 2009; Guichard, Huteau 2003, 2005) sulla funzione orientativa, che sostengono le ragioni e le argomentazioni di questo lavoro, hanno contribuito a mettere definitivamente da parte l'errata e ingenua idea che tale prassi possa essere limitata alla sola funzione informativa. Questo primo approccio, infatti, si basava (e si bastava) su una lettura lineare della 'ricerca del posto di lavoro', indifferente alle plurali e complesse variabili soggettive e contestuali che, invece, risultano a conti fatti più importanti persino della materiale opportunità d'impiego. All'originale costruito ristretto, oggettivo e deresponsabilizzante – in particolare nei territori come quelli del Sud Italia in cui le opportunità di lavoro sono realmente molto esigue – se ne è man mano sostituito uno maggiormente complesso, adattivo e impegnato che ritiene di assolvere al suo compito solo nella misura in cui la centralità del momento informativo sia messa a sistema con la centralità del momento formativo e costruttivo.

In more pedagogico, dunque, il costruito orientamento articola le azioni:

- dell'informare come azione tesa a chiarire condizioni e possibilità oggettivamente legate a legislazioni vigenti come anche di posizioni aperte e trend evolutivi del mercato del lavoro;

- del dialogare come azione tesa a considerare non oggettivamente e neanche soggettivamente (dal punto di vista sia dell'erogatore, sia del fruitore del servizio)

l'intervento di orientamento perché sua vocazione deve essere l'approccio sartoriale possibile solo se si promuove una specifica conoscenza intenzionata e finalizzata del richiedente, possibile se si strutturano occasioni di incontro, decostruzione degli impliciti personali e culturali, se si pratica uno strategico 'sguardo da lontano';

- del consigliare come azione tesa a chiudere il dialogo attraverso una calibrata valutazione degli ostacoli e delle risorse che possono essere presenti sia a livello personale che familiare e sociale.

Questa ultima azione suggella un percorso che, nel migliore dei casi, ha potuto/saputo lavorare sulle potenzialità, sulle opinioni e sulle credenze esplicite e, soprattutto, implicite del soggetto in formazione che, recuperate e utilizzate per restituire un profilo identitario inedito e maggiormente consapevole delle relazioni io-mondo, possano dar corso a un progetto personale di formazione (riconoscendo i bisogni in termini di saperi, abilità e competenze necessarie per costruire un sentiero di vita) e professionalizzazione (riconoscendo le occasioni lavorative che meglio possano rispondere alla realistica rappresentazione di sé nel presente e nel futuro a medio termine).

La funzione orientativa, in questo senso, si connota per comportamenti di aiuto e collaborazione che caratterizzano una relazione atta a cogliere l'obiettivo di esplicitare e armonizzare l'implicito, già sempre presente, delle opinioni e dei valori che orientano la personale predisposizione alla scelta. Oltre ai compiti canonici di natura informativa della professionalità orientativa, dunque, ad essa si richiede di saper promuovere, attraverso un atto dialogico costruttivo di razionalità emergenti, specifiche abilità di autoriflessione (esplicitazione dell'implicito) e riflessione (scelta critica) sul portato culturale delle proprie esperienze e delle credenze maturate nel corso della vita, guardando al contempo alla progettazione esistenziale che si annuncia nella stessa richiesta consulenziale. In tal senso, il modello di azione-intervento cui pensiamo vede l'incontro di soggetto-e-oggetto (uomo-e-sapere) riconoscendo predominanza all'elemento soggettivo. Vale a dire che se pure sono mediati e dialettizzati i vincoli del sapere informativo dell'orientatore con quelli della cultura del soggetto che chiede orientamento, la possibilità di intraprendere un cammino di cura per il realizzarsi personale e professionale del soggetto riposa, fondamentalmente, sulla possibilità di decostruire e ricostruire le credenze di cui esso è depositario.

Focalizzare l'attenzione dell'orientatore nei confronti dell'azione di emersione degli impliciti del soggetto disorientato segna sicuramente un importante passo in avanti, e tuttavia non basta. Riconoscere gli impliciti e le latenze personali e culturali deve essere un momento di passaggio per giungere a costruire, insieme al soggetto senza orientamento, nuovi 'quadri' interpretativi della condizione attuale. Il sapere dell'orientatore è, dunque, un punto di riferimento, un assunto argomentativo con e intorno al quale costruire, attraverso una elaborazione congiunta, opinioni, valori e orientamenti che siano in grado di rispondere alle evidenze sia 'oggettive' del sapere, sia 'soggettive' della persona disorientata. Le informazioni che l'orientatore sottoporrà al suo assistito svolgono, pertanto, funzione di stimolo e suggestione per procedere alla costruzione condivisa di un orizzonte di senso ove collocare la malferma progettualità esistenziale del soggetto che a tale servizio si appella. Con ciò proponendo un modello di responsabilità condivisa per il procedere delle scelte personali e professionali del soggetto disorientato e definendo, per l'orientatore, il ruolo di promotore di abilità costruttive e interpretative. La possibilità di dar corpo a tale azione di promozione e possibilitazione del soggetto disorientato prende, dunque, avvio dall'informazione ma si realizza solo come 'comprensione situata' (nei tempi e negli spazi, al plurale) di dette informazioni.

Si tratta, in poche parole, della possibilità di elaborare costruttivamente una forma di comprensione situata del sapere mediato dall'orientatore a partire dalla componente informativa di detto sapere ma, evidentemente, puntando ben oltre, verso la realizzazione di un saper individuare direzioni (di senso, di formazione, di impegno ecc.) come alta competenza che riassume in sé il saper scegliere e il saper decidere accoppiando le ragioni e le caratteristiche sociali, personali e professionali.

2. L'orientamento come processo

L'orientamento, dunque, segue il cambio dei paradigmi tanto scientifici che sociali e, di fatto, nella tensione tra obiettivi formativi e occupazionali, esso ha attraversato diverse fasi e rappresentazioni che, tra l'altro, sono ben lontane dall'essere giunte al termine (come sottolineano i già citati Loiodice, Domenici, Pombeni). Solo a volo radente, senza alcuna pretesa di esaustività ma funzionalmente agli obiettivi del presente scritto, dal punto di vista della pedagogia è importante riconoscere almeno quattro 'abiti' che le pratiche orientative hanno fatto proprie e, nello specifico:

- l'abito psico-attitudinale: il cui fine era individuare i soggetti più idonei a ciascuna professione per aspirare a realizzare il massimo rendimento dell'azione lavorativa. Tale modello aveva come quadro di riferimento gli studi psicofisiologici la cui utilità era tutta nel cercare di collocare ciascuna donna e ciascun uomo al posto più adatto in ragione dell'accoppiamento delle attitudini soggettive con i requisiti professionali oggettivi;

- l'abito caratteriologico-affettivo: basato sulle ricerche di Elton Mayo (1969) in merito al problema del 'rendimento lavorativo'. Mayo e, in particolare, Baumgarten hanno messo in chiara evidenza l'importanza della variabile 'interesse' nell'esercizio di un determinata professione. È evidente, allora, come questo abito presenti una specifica variazione nell'oggetto dell'orientamento scolastico e professionale. Non è più il requisito professionale a essere determinante per la valutazione del percorso orientativo ma cresce l'interesse per le dinamiche interiori dell'attuale o futuro lavoratore, nonché per la sua disponibilità e le sue disposizioni verso un determinato tipo di attività;

- l'abito clinico-dinamico: di ispirazione psicoanalitica e, pertanto, particolarmente attento agli aspetti motivazionali espliciti e, soprattutto, impliciti che possono spingere un soggetto a intraprendere una attività. In questo caso gli strumenti della pratica psicologica sono stati applicati alle esigenze di orientamento formativo e professionale al fine di riconoscere e ottimizzare le personali inclinazioni intese come espressione dei bisogni della personalità, mettendo, dunque, in crisi – superando – un'idea di orientamento come attività linearmente finalizzata a sistemare 'l'uomo giusto al posto giusto';

- l'abito personalistico-educativo: di matrice più intenzionalmente plurifattoriale teso a considerare e ad essere applicato alle scelte scolastiche non meno che a quelle professionali, a partire dal riconoscimento della centralità del soggetto-persona, in riferimento al quale le pur importanti esigenze funzionali della società non risultano essere prioritarie rispetto a quelle di una progettualità esistenziale che consideri in maniera dinamica, aperta e complessa la relazione costruttiva ed eticamente connotata che ciascun soggetto intrattiene con il mondo (attuale e potenziale) di vita e di esperienza. In tal senso, l'orientamento molto più che essere un momento della vita del soggetto assume e fa propri i tratti di processo continuo atto a sviluppare competenze (personali, culturali, sociali, progettuali, trasversali ecc.) che confluiscono in una postura (e all'occasione in una vera e propria attenzione) critico-costruttiva atta a scardinare rigidi retaggi e forme di alienazione che limitino le possibilità di azione all'interno delle comunità e della società 'elettiva' di appartenenza, progettando e operando scelte utili per sé e per il mondo che lo circonda.

In particolare quest'ultimo abito ha contribuito a ripensare l'orientamento come pratica che si snoda nella vita del soggetto secondo la doppia dimensione temporale della sincronia e della diacronia. Andando al di là di azione tesa a focalizzare in maniera esclusiva il problema della *relevance*, dell'emergenza contingente di operare una scelta (per lo più occupazionale), di risolvere pragmaticamente una data situazione sacrificando l'ecologia (la sincronia) delle relazioni che ciascuna vita intrattiene con il proprio contesto reale e desiderato (progettato, immaginato), l'azione di orientamento interviene longitudinalmente (la diacronia) guardando ai potenziali accoppiamenti tra le direzioni esistenziali del soggetto e le prospettive evolutive del contesto, facendo propria la consapevolezza che ogni singolare 'progetto di vita' deve essere calato in uno scenario sociale locale, nazionale e persino planetario mutevole (Domenici 1995).

Prende corpo, così, uno stile, una disposizione orientativo-formativa in grado di accogliere in maniera consapevole ed efficace le osservazioni che già nel 1970 l'Unesco portava all'attenzione degli orientatori con il documento di Bratislava. Documento nel quale si precisava come orientare significasse in primo luogo 'porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona'.

Queste poche righe già permettono di identificare alcuni assi portanti dell'azione dell'orientamento declinato formativamente, invitando a fare attenzione nel considerarlo un processo (ripetiamo NON un mero evento):

- attivo e trasformativo, ovvero pragmaticamente orientato (non appiattito) alla soluzione di problemi che, in prospettiva, guardano all'intero corso della vita;
- gestito dal soggetto, ovvero atto a restituire protagonismo a tale figura quanto a scelte eticamente elaborate, responsabilità personale e sociale, progettualità in fieri;
- attento ad analizzare, riconoscere e facilitare la messa in rete delle risorse legate alla persona (talenti, esperienze, vissuti ecc.) e ai contesti di vita considerati nelle loro plurali dimensioni (sociali, culturali, immaginali ecc.);
- radicato nei vissuti formativi (formali, non formali e informali) e lavorativi (del lavoro esperito come di quello desiderato, di quello disponibile come di quello da inventare);
- in grado di, a seconda dei casi, attivare o emancipare dalle influenze legate alle singolari appartenenze del soggetto a gruppi sociali, a comunità, alla famiglia, al genere, all'etnia ecc.;
- consapevolmente storicizzato e dunque permanentemente ricostruito in base alle relazioni, consolidate o prefigurabili, dettate dallo 'spirito del tempo';
- aperto alle suggestioni metodologiche provenienti dalle diverse aree di ricerca in modo tale da saper pensare e realizzare innovative e calibrate pratiche professionali (autorientamento, consulenza professionale, bilancio delle competenze, profili di funzionamento ecc.).

3. Polisemicità e complessità

L'azione orientativa, dunque, non ha inizio se non quando, come ricorda Guichard (2006), il soggetto accompagnato nel processo di focalizzazione della questione del 'cosa fare della propria vita' (che attiva il proprio potenziale riflessivo) comincia a praticare una sistematica gestione delle variabili che sottostanno a un futuro percepito e (ora) riconosciuto come insicuro, indeterminato, incerto, per il quale si rendono necessarie decisioni che impegneranno la propria esistenza (a seconda dei casi a breve-medio

termine) per prospettare il raggiungimento di obiettivi realistici anche se sempre incerti e non rigidamente determinabili.

Proprio tale caratteristica rende permanente il processo orientativo e, a maggior ragione, auto-orientativo in una prospettiva educativa che improntata al *life-long (wide e deep)* trova in tale pratica un suo saldo punto di riferimento teorico oltre che metodologico. L'orientamento (come anche ricordato nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2000) è sempre 'cucito' sulle spalle del soggetto in formazione e proprio perché coinvolge diverse età, fattori, livelli del vivere e del convivere, del progettare e dell'esistere si configura come servizio per la vita (a suo favore e per la sua durata) che deve essere 'accessibile a tutti in permanenza, senza distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale'. Fa eco a queste parole il Consiglio UE che nel 2004 (Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, Bruxelles) ha ricordato come l'orientamento rimanda a una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze'. E sulla stessa linea qualche anno più tardi si sono espresse le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (2014) dove si precisa come 'l'orientamento [...] deve aiutare le persone a sviluppare la propria identità, a prendere decisioni sulla propria vita personale e professionale, a facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di formazione e, successivamente, tra domanda e offerta di lavoro'.

La pratica dell'orientamento, dunque, necessita di essere ripensata considerando i valori che le derivano dall'assumere una dimensione al contempo dinamica, ecosistemica e complessa. Dove, però, la sensibilità alle variabili contestuali e alle singolari relazioni che con esse si possono di volta in volta trattenere, l'apertura ai diversificati tempi-luoghi della vita e la relativa ampia fenomenologia delle relazioni di accompagnamento orientativo che ne conseguono, devono essere in grado di trasformare la 'disomogeneità' in 'polisemicità', ovvero devono saper analizzare e anche riconoscere i rischi di una giustapposizione di modelli teorici e interpretativi, e delle relative traduzioni pratiche, che si concretizza in frammentarietà a rischio di inefficacia per promuovere e realizzare, in positivo, il potenziale generativo insito nei plurali modelli integrati di coniugazione delle funzioni istituzionalmente orientative con quelle formative. Elevando, in tal modo, a proprio campo di azione e di pertinenza tanto – dal punto di vista individuale – il pensiero, l'intelligenza, il patrimonio di competenze attuali e potenziali soggettivo, quanto – dal punto di vista sociale – le dinamiche sociali, culturali e immaginali che possono includere il soggetto nei processi produttivi e di cittadinanza. Da essere banalmente lineare – connettendo richieste del mercato-formazione-occupabilità/occupazione – il modello diventa transattivo e ricorsivo – sottolineando come la relazione soggetto-contesto sia reciprocamente e 'simbioticamente' trasformativa ed emergenziale. Si tratta, dunque, di trovare il modo di gestire livelli estremamente elevati di complessità rispetto ai quali è assolutamente indispensabile lavorare con soggettività proattive che siano aiutate a:

- conoscere le proprie caratteristiche, capacità, interessi, valori;
- saper identificare i punti di forza e le aree migliorabili come i punti di fragilità e le aree critiche;
- maturare una specifica disponibilità al cambiamento cui si accompagni una mentalità versata nel gestire l'incertezza.

Questi primi passi fondano un *habitus* cognitivo ed esistenziale che rimette nelle mani del singolo la responsabilità delle proprie scelte in merito a come e con quale intenzione porsi in relazione al contesto di vita e di lavoro. Solo a partire da queste brevemente richiamate caratteristiche, infatti, il soggetto in formazione può pensare di saper/poter operare una calibrata analisi degli scenari professionali, riconoscendo i margini di percorribilità (rischi e opportunità preventivati o che possono sorgere) prima di operare una scelta. Ed anche in presenza di ostacoli, situazione più che ordinaria nella carriera professionale ed esistenziale di ciascuno, essi, da soli, potranno essere affrontati se non con certezza nel loro superamento, però con maggiore consapevolezza delle alternative percorribili per evitarli, superarli, girarli in opportunità, nel caso pure ritirarsi. In definitiva, la pratica orientativa non si allontana nella sostanza dalla questione dell'imparare a costruire progetti futuri a partire, però, dalla consapevolezza che si è soggetti metamorfici, proteiformi, indefiniti e che, dunque, lo stato di formazione permanente che si accompagna allo stesso manifestarsi della vita indica la altrettanto permanente occasione di poter fare esperienze e usufruire di segmenti formativi generativi di nuove e, in principio, impensabili opportunità.

Sultana (2011) ha definito in maniera più puntuale questo set di competenze all'interno delle così dette *career management skills*. Un corredo, questo, come del resto precisano anche numerosi e recenti documenti dell'OECD (2017a, 2017b, 2017c, 2014, 2010 tra gli altri), utile al soggetto per supportare le capacità di orientamento e auto-orientamento al lavoro, atte a sostenere la progettualità del soggetto attraverso modalità efficaci nel saper raccogliere e organizzare autonomamente le informazioni utili in materia di formazione e lavoro, nonché a saper affrontare momenti di stallo e di transizione, assumendosi l'onore e l'onere di prendere in prima persona decisioni orientate nei momenti più difficili.

A queste si aggiungono le così dette competenze di personal management, la cui utilità è legata alla costruzione di relazioni positive facilitate dalla 'manutenzione' di una rappresentazione positiva del sé cui si attribuisce giusta importanza per il ruolo ricoperto nel campo delle relazioni lavorative e professionali. A tale rappresentazione contribuisce un'azione di formazione che, parallela al percorso di costruzione della carriera del singolo soggetto, rende sempre più esperti nell'individuare, interpretare, valutare e usare le informazioni circa le relazioni tra lavoro, società ed economia, attivando produttivamente e costruttivamente le reciproche connessioni.

Nel migliore dei casi si accede a competenze definite di *work and life/work building*, ovvero competenze utili a cercare, ottenere e creare un lavoro; esplorare e mettere in gioco il proprio *decision making*; elaborare e avere il controllo del proprio processo di carriera; essere in grado di bilanciare vita privata e lavoro ecc.

4. Dall'orientamento alla career construction

La logica che sottende le considerazioni fin qui brevemente esplorate è riferibile alla concettualizzazione che nel corso degli anni ha sviluppato Savickas del quale, in particolare e tra l'altro, è particolarmente utile considerare i concetti di *Career construction* e di *Career adaptability* dove, con il primo, si intende porre particolare attenzione a come il percorso professionale di ognuno sia una variabile determinante per attribuire ai 'ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future' senso e significato, tenendo conto, nello specifico, di come le tre dimensioni del ricordo, dell'esperienza e delle aspirazioni siano, nella professionalità e attraverso l'agire professionale, combinate, dando corpo a ciò che l'autore definisce 'tema della vita'. Ancora ricorsività, dunque, se è vero che la cornice istituita dalla pratica professionale,

mentre emerge da un processo attivo di creazione di significato, al contempo è a sua volta componente attiva nel mobilitare dinamiche di una 'riflessività biografica' prodotta discorsivamente e 'fatta reale' (Savickas 2005).

La mentalità che riposa nella *Career construction* è, dunque, il presupposto della pratica del *Career adaptability*, con cui si indica quella disposizione, quell'*habitus* mentale non rigidamente determinato ma proteiforme, tale da mantenere sempre alti livelli di efficacia personale e sociale, in modo tale da disporre il soggetto a saper/poter affrontare adeguatamente ogni evento di crisi e le sfide evolutive, le richieste del contesto legate, traslate in forma di 'cambiamenti del mondo del lavoro e le sue condizioni lavorative' (Savickas, Porfeli 2012).

Questi costrutti 'aiutano' a dare concretezza formativa anche alle indicazioni che la Conferenza Unificata Stato-Regioni ha espresso nel 2014 in termini di Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento, documento nel quale si specifica come l'azione di orientamento, come un poliedro dalle tante diversificate e tutte fondamentali facce, debba rispondere contemporaneamente a esigenze:

- educative: indicando e promuovendo tutte le attività ritenuti utili a sviluppare risorse e competenze, nonché le condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l'adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità;

- informative: offrendo e diffondendo iniziative e attività volte a sviluppare la capacità di attivazione della persona e di ampliamento, acquisizione e rielaborazione di informazioni e conoscenze utili al raggiungimento di un obiettivo formativo e professionale specifico;

- di accompagnamento: in particolare quando siano presenti condizioni di transito e riprogettazione professionale ed esistenziale, attraverso azioni di sostegno allo sviluppo di competenze, all'esercizio della capacità di decisione e di promozione di forme evolute di controllo attivo sull'esperienza formativa e lavorativa in essere, limitando, in tal modo i rischi di insuccesso;

- di consulenza: naturalmente con funzione orientativa e, quindi, indirizzata a facilitare i processi riflessivi e motivanti rispetto alla progettualità personale, in particolare in tutti quei momenti di vita concreta che si caratterizzano per essere i crocevia della e nella storia formativa e lavorativa di ciascuno, rendendo più semplice il saper identificare o elaborare obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata, in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale;

- di sistema: ovvero di saper implementare attività orientative tenendo conto che la complessità del compito necessita di un approccio cooperativo e 'collettivo' – nello spirito, anche, della comunità di pratica – in grado di attivare le risorse che l'ambiente offre nei termini di, ad esempio, assistenza tecnica, formazione degli operatori, promozione della qualità, ricerca e sviluppo. Questo, perché, la capacità di mettere in sinergia i potenziali di tali funzioni è naturalmente valore aggiunto nel concorrere all'efficacia degli interventi che si intraprenderanno.

La specificità, e la qualità, dell'intervento orientativo risulta essere pertanto direttamente correlata all'acquisizione, all'aggiornamento, all'integrazione di competenze tecnico-professionali sia da parte dell'orientatore che del soggetto che chiede aiuto, infatti in entrambi i casi l'obiettivo cambia di poco, perché se è vero che per il soggetto che chiede orientamento le aspettative sono – esplicitamente e implicitamente – indirizzate a capitalizzare e a far proprie competenze strategiche e trasversali per le differenti situazioni personali, formative e professionali, per l'orientatore ciò è possibile solo se a sua volta

esso avrà introiettato le medesime competenze da riversare sulla eccezionalità e singolarità della situazione che ciascun soggetto porta con sé. Ogni storia di orientamento è, in tal senso, una doppia sfida formativa e professionale. Per l'orientatore per misurare e commisurare l'idoneità del proprio bagaglio rispetto alle richieste fattegli dal soggetto da orientare. Per quest'ultimo per ripensare il proprio patrimonio di ricordi esperienze e aspettative rispetto alle richieste del contesto formativo e lavorativo. Una sfida che si vince, come è evidente, solo insieme.

Dal punto di vista pedagogico, dunque, l'orientamento ha senso solo se considerato nello stretto legame tra un'idealità di ricerca educativa *engaged* (ovvero impegnata su una sfida che abita uno spazio-tempo segnato da materiali transizioni significative); la proiezione a realizzare interventi di attivazione sociale e comunitaria e di *networking* (ovvero intenzionalmente protesa a produrre cambiamento nelle dinamiche culturali e sociali attraverso la formazioni di individui in grado di abitare tali dimensioni in maniera non passiva ma resiliente e trasformativa); il ripensamento della didattica come orientativa (ovvero la cura per una azione comunicativa dei saperi e delle discipline che sia pertinente rispetto ai contenuti non meno che alla domanda di formazione/orientamento personale e sociale).

5. La sfida delle università

In questo modo si palesa l'insufficienza di qualsiasi modello formativo, universitario in particolare, che negli anni si è tristemente incarnato nelle metafore, prima, della 'torre d'avorio' – come luogo isolato e autoriferito in cui era tanto difficile comunicare quanto trovare occasione per condividere problemi e urgenze sociali –, poi, della 'fabbrica di lavoratori' – come luogo in cui attrezzare professionalità significava solo rispondere linearmente alle richieste del territorio mettendo in secondo piano aspettative individuali e progettuali dello studente –, infine, del 'non-luogo' – come spazio 'di passaggio' da attraversare il più velocemente possibile 'senza identità' per rispondere all'obbligo culturale del 'prendersi un pezzo di carta'.

L'università e le competenze in esse insegnate (nel sistema quadripartito e integrato della lezione, del seminario, del laboratorio e del tirocinio), delineano, oggi la migliore risposta alla richiesta di saperi la cui funzione sia anche, non esclusivamente, orientativa (Loiodice, Dato 2015). La specificità e l'efficacia di detti interventi si devono basare sul saper dare un nome al problema delle giovani professionalità tradizionali ed emergenti che, oggi, si identifica nel bisogno di 'recuperare la dimensione del futuro' ovvero, visto dal punto di vista pedagogico, abbattere i tassi di dispersione esplicita e implicita in relazione a una progettualità da imparare e praticare.

Questo modello di università 'aperta' al proprio interno (rispettosa dell'unicità dei soggetti in formazione e disponibile a ripensare la funzione dei saperi) e verso l'esterno (sensibile al mutare dei contesti e delle opportunità professionali ben oltre i confini provinciali o regionalistici) si offre come inedito spazio privilegiato di mediazione, costruzione e dialogo con l'esperienza, con le discipline, con il territorio focalizzando, nella propria programmazione istituzionale ed educativa, il nuovo ruolo dello studente futuro professionista come protagonista del proprio processo formativo, depositario di un progetto personale che spesso richiede, per essere intenzionalmente perseguito, la guida, il sostegno e l'accompagnamento da parte di funzioni (docenti o istituzionali) che lavorino per migliorare costantemente la loro identità di facilitatori della presa di coscienza di se stessi in relazione agli interessi e alle mete da raggiungere. Il percorso formativo nella duplice veste di offerta di insegnamenti professionalizzanti e di servizi di orientamento

alla persona si prospetta, dunque, come rara occasione per lavorare sul potenziamento dell'autonomia personale dei professionisti emergenti in vista del non sempre facile, soprattutto nelle zone con economie più fragili, passaggio tra scuola, università e mondo del lavoro (Conferenza Unificata Stato-Regioni 2014).

Per queste ragioni (oltre che per ragioni prettamente legate allo sviluppo di una epistemologia sempre più sensibile alle questioni della complessità paradigmatica, sociale e culturale) l'università in primis deve mostrarsi particolarmente attenta a ripensare l'utilità di una didattica disciplinare che può, in certe occasioni dovrebbe, elevare come proprio faro il compito orientativo (MIUR 2009; MIUR 2014; Dato, Cardone, Mansolillo 2016). Si tratta di valutare se non sia l'occasione di cercare nuovi modelli che vadano oltre le tradizionali formule comunicative dogmatiche e prescrittive, per riconoscere come la disciplina in realtà non sia che un – anche ottimo e indispensabile – ‘organizzatore di cultura’, un ‘piano di visibilità’, una ‘semplificazione di un mondo ipercomplesso’ che, proprio perché radicato in tale condizione, non può ritenersi immune dal dover criticare e sorvegliare le evoluzioni del proprio statuto epistemologico e prassico, la propria struttura concettuale, il modo di rapportarsi con la società non meno che con le altre scienze. In questo senso l'università ha modo di arricchire il valore del sapere disciplinare restituendogli autorevolezza in relazione alla possibilità che essa ha di ‘mediare realtà’ e ‘produrre informazione’ e, così, poter assolvere al compito orientativo di offrire alle giovani generazioni ‘capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento[...] guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline’ (MIUR 2009).

Saper interpretare il ruolo orientativo dei saperi, saper insegnare e trasmettere le discipline come strumento per migliorare le performance di orientamento e auto-orientamento diventano una caratteristica propria di una università che si pone in ascolto ‘formativamente’ sia delle richieste del territorio, sia delle aspirazioni dei propri utenti, sia dei bisogni dei professionisti che ne qualificano l'azione. Tutte e tre queste voci non possono che partecipare al tavolo di lavoro per ripensare la scomoda posizione liminare tra formazione e lavoro, zittire o non ascoltare le specifiche istanze di cui ciascuna di tali voci si fa portatrice rischia di compromettere la funzionalità e l'equilibrio di tutto il sistema formativo e produttivo. Ed è per questo che a nostro parere questo tavolo comune, questo luogo di dialogo, confronto e, anche scontro, è un importantissimo paradigma di ricerca che, per ciò che concerne l'università, deve innanzitutto essere in grado di dare risposte alle incombenze che la contemporaneità pone e che per l'università si traducono, tra l'altro, nelle questioni legate alla:

- progressiva integrazione tra università e sistema dell'istruzione secondaria, in modo da meglio raccordare competenze in ingresso, per condividere percorsi di studio, accompagnare le esperienze di scelta di fronte al crocevia della scelta professionale;
- rivalutazione delle esperienze formative attraverso metodologie di tutorato (anche fra pari) orientativo, al fine di ridurre la dispersione esplicita ed implicita e i rischi di insuccesso durante il percorso universitario;
- incombenza dello sperimentare nuove forme di sostegno alla transizione al lavoro, abilitando alla riflessività e alla progettualità professionale dei professionisti emergenti specie attraverso lo strumento dei tirocini qualitativamente ineccepibili;
- progettazione e programmazione di azioni di progressivo avvicinamento, esperienza e conoscenza del mondo del lavoro attraverso la collaborazione con imprese del territorio per la messa a punto di esperienze di stage e tirocinio.

In bilico tra formazione e lavoro, l'università si trasforma e trasforma i propri saperi e i propri professionisti. Attraverso la sua azione formativa e di ricerca si riappropria della

sua posizione centrale nella discussione ed evoluzione delle culture, delle società, delle politiche, delle etiche. Impara sempre meglio a investire sull'unicità dei propri professionisti in formazione e a mediare per essi saperi ed esperienze atte a stabilire forme di comunicazione creativa tra diversi patrimoni conoscitivi. Attiva processi di *empowerment* e sostegno alla scelta, promuove l'evolutivezza aperta e il cambiamento delle prospettive di vita singolari, legge e anima contesti gestendo relazioni complesse e non lineari per il benessere progettuale dei professionisti e delle intelligenze in formazione, innova, inventa, trasforma progetta nuove possibilità formative che ruotano intorno alla nuova centralità che oggi spetta alla persona. In poche parole, i vincoli, che all'azione formativa universitaria ha imposto l'*habitus* orientativo e che hanno finito per trasformarne profondamente la mission, prima tripartita secondo i campi della ricerca, della formazione e del public engagement, a nostro parere oggi meglio si sintetizzano nel singolo compito onnicomprensivo della cura.

6. L'impegno dell'Università del Salento

La progressiva crescente consapevolezza della centralità che la funzione orientativa ha per la vita di una istituzione come l'università ha fatto sì che, nel tempo, si realizzassero, presso l'Università del Salento, diverse iniziative volte a ottimizzare le occasioni di riflessione e di determinazione del percorso personale e professionale di tutti coloro che a diverso titolo si trovano a incontrare questa realtà come nel percorso dato alla propria esistenza. Diversi i progetti – di cui ricordiamo per brevità solo il progetto 'Bussola', che ha inteso sperimentare nuove procedure per far fronte alla dispersione, ai ritardi, alle difficoltà degli studenti fuori corso o che abbandonano gli studi; il progetto 'Soft', teso a realizzare un servizio di orientamento, formazione e tutorato; il progetto 'Sud-Est' atto a implementare un sistema informativo interattivo, multimediale e multicanale – e diverse le attività avviate sia a livello di didattica universitaria, ad esempio i laboratori di orientamento professionale o di riflessione sul sé professionale – che post-universitaria, Corso di perfezionamento per Consiglieri di Orientamento – che, ancora, interna agli stessi Corsi di laurea, con iniziative tese a promuovere l'autoformazione dei docenti universitari. Ma diverse anche le varie forme di ricerca-intervento-formazione che a diverso titolo – naturalmente qui cito per diretta conoscenza solo parte delle azioni intraprese dalla cattedra di Pedagogia generale e di Pedagogia della salute – si sono ispirate a una certa idea co-costruttiva e hanno consolidato un approccio partecipato e corresponsabile alla questione orientamento. Dalle progettazioni di alternanza scuola-lavoro, all'utilizzo pedagogico-consulenziale di strumenti quali il 'Questionario sulle percezioni e rappresentazioni degli studenti' o il 'Questionario AVO-Isfol' sulla autovalutazione della occupabilità degli studenti; dalla realizzazione dei cicli seminariali 'L'esperienza che trasforma' con testimoni privilegiati del mondo dei servizi sociali e dell'impresa sociale all'organizzazione degli 'Atelier di self marketing e sulle career management skills' con la collaborazione del Laboratorio di Bilancio di competenze dell'Università di Foggia ecc.

Tutte queste azioni, e tutte le altre che qui non si ha modo di richiamare pur brevemente, hanno delineato un modello di riflessività che, per fasi e con strumenti specificamente dedicati, hanno messo a sistema il potenziale conoscitivo e di opportunità che deriva dal saper operare:

- analisi introspettiva: intesa non come pratica clinico-psicologica ma come azione di presa di consapevolezza delle proprie possibilità, degli specifici funzionamenti, delle singolari capacità di cui ciascuno è latore;

- analisi retrospettiva: per riconoscere nelle storie di vita e di esperienza non dei retaggi insuperabili ma il fondo di risorse in termini di sapere, intelligenza, astuzia che possono metterci ancora oggi nelle condizioni di considerare il domani non determinato;

- analisi prospettiva: intesa come prefigurazione di direzionalità in grado di mettere insieme desiderio e realtà, sogno e concretezza, speranza e responsabilità; come capacità di costruire una progettualità chiaramente direzionata (cosa meno facile di quanto si possa immaginare) in grado di accogliere tanto la donna e l'uomo che si è e si è stati, quanto quelli che si sente di dover essere come uomini e come professionisti.

La prospettiva pedagogica vede in questi tre momenti i presupposti per accompagnare il soggetto in formazione e accedere, in tal modo, alla pratica della ricapitolazione della propria singolare esistenza. Ricapitolare significa ricordare e riconoscere la propria esistenza come vissuto nutrito di molteplici e pervasive esperienze educative (formali e non-formali, positive e negative, personali e sociali) che, spesso sono adeguatamente sostenute (e quindi a loro volta non in grado di sostenere), sono 'riorientate' e funzionalizzate a un a-venire progettuale che porta alla progressiva scoperta di realtà, limiti, occasioni proprie di ciascuno in riferimento a mondi attuali e possibili. Ed è su queste scoperte che umanamente e professionalmente la pedagogia opera, al fine di individuare azioni strategicamente orientate all'autoaffermazione del singolare progetto di vita.

Orientare significa accompagnare, dunque, ed entrambe sono azioni di altissima caratura pedagogica in quanto impensabili, tanto più oggi, senza una adeguata 'educazione alla progettualità' che faccia sistema con una 'educazione alla scelta' formativa e autorealizzativa (Loiodice 2007; Dato 2009; Cunti 2008) che, nella specifica visione educativa che qui sosteniamo, si declina solo secondariamente come diritto personale, configurandosi, invece, primariamente come azione atta a dare sostanza al dovere sociale 'di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società'. Questa accezione radicata nella pedagogia della Costituzione della Repubblica Italiana si dimostra adeguata a rispondere alle trasformazioni che, notava la Pombeni (1996, 2006), già la rivoluzione industriale ha avviato in materia di orientamento, quando tale funzione, da essere una questione di natura privata diventa problema di 'interesse pubblico', sollevando il bisogno di pensare soluzioni che fossero in grado di indirizzare i giovani nella scelta di carriere professionali e lavorative che rispondessero in maniera più adeguata alle proprie disposizioni e aspirazioni, in relazione alle richieste di maggiore produttività avanzate dal sistema economico.

Bibliografia

- Commissione delle Comunità Europee 2000, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles.
- Conferenza Unificata Stato-Regioni 2014, *Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento*.
- Consiglio dell'Unione Europea 2004, *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Bruxelles.
- Consiglio dell'Unione Europea 2008, *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, Bruxelles.
- Cunti A. 2008, *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Cristofori E., Serreri P., Delli Poggi A. 2017, *Il laboratorio professionale nella formazione*, CEA, Milano.
- Dato D. 2009, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, Persone, Progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Dato D. 2014, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul 'buon lavoro'*, FrancoAngeli, Milano.
- Dato D. Cardone S., Mansolillo F. 2016, *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo*, Progedit, Bari.
- Domenici G. 1995, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli.
- Domenici G. 2009, *Manuale di orientamento e didattica modulare*, Laterza, Bari.
- Guichard J. 2006, *Orientarsi per costruirsi*, in Grimaldi A., Del Cimento A. (eds.), *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, Roma.
- Guichard J. 2007, *L'impact de la mondialisation sur le conseil en orientation des adultes*, Risorsa Uomo, vol. 13, n. 4.
- Guichard J. 2009, *Problematiche e sfide dell'orientamento nelle società industriali globalizzate all'inizio del XXI secolo*, in Di Fabio A. (ed.), *Career counseling e bilancio di competenze*, Giunti, Firenze.
- Guichard J., Huteau M. 2003, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Cortina, Milano.
- Guichard J., Huteau M. 2005, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, Paris.
- Loiodice I. (ed.) 2007, *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*, Progedit, Bari.
- Loiodice I. (ed.) 2009, *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari.
- Loiodice I., Dato D. 2015, *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università*, Progedit, Bari.
- Mayo E. 1969, *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, UTET, Torino.
- MIUR 2009, *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*.
- MIUR 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- OECD 2010, *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- OECD 2014, *Skills Beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- OECD 2017a, *OECD Employment Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris.
- OECD 2017b, *Education at a glance: Educational attainment and labour-force status*, OECD Education Statistics, Paris.
- OECD 2017c, *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Pombeni M.L. 1996, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna.
- Pombeni M.L. 2006, *Long life guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l'orientamento*, in Grimaldi A., Del Cimento A. (eds.), *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, Roma.
- Savickas M.L. 2005, *The theory and practice of career construction*, in Brown S. D., Lent W. (eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Savickas M.L. 2014, *Career counseling*, Erickson, Trento.
- Savickas M.L. et alii 2010, *Life Designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, GIPO, 11 (1), Giunti, Firenze.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. 2012, *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, Journal of Vocational Behavior, 80.
- Sultana R.G. 2011, *Learning Career Management Skills in Europe: a Critical Review*, Journal of Education and Work, 1.
- Unesco 1970, *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*.